

A tanárok naiv pszichológiája és a hermeneutika

A gyermekről alkotott vélekedések a pedagógusoknál

Ha a neveléstörténet, illetve a gyermekkortörténet segítségével áttekintjük a nevelés és oktatás tartalmának, módszerének változásait, akkor szembeszökővé válik, hogy milyen szerves összefüggés van egy történeti korszak társadalmi, gazdasági helyzete, az adott kor filozófiája, nevelési célkitűzései, valamint a tanuló és a tanár szerepének leírása között.

A „madártávlati” perspektívából könnyen észrevehetjük azt a kapcsolatot, amely az ókori görög nevelési célok és értékek, például a kiegyensúlyozottság, mértékletesség, hasznos polgárrá válás megfogalmazása és a polisznak harmonikus együttélést biztosító gazdasági működése között fennállt. Ugyancsak összeállást láthatunk a 17. századi angol polgárság gazdasági körülményei, az egyenjogúságon alapuló polgári rendet valló felvilágosodás és azok között a *John Locke* által hangsúlyozott nevelési célok között, amelyeket röviden a következőkkel illusztrálhatunk: a megismerő értelem pallérozása, a tapasztalattal megszerezhető praktikus tudás elérése, valamint az erényes, a vágyaknak ellenálló, edzett lélek nevelése. Ebből a megközelítésből szoros kapcsolat fedezhető fel a 20. század egyik társadalmi és gazdasági szervező tényezője és értéke, az információ, az üzenet, az ismeret és megismerés, valamint a hermeneutikai szemléletmód és a pedagógia hermeneutikai felfogása között. Amely társadalomban fontos szervező erő az információ, ott lényeges kérdéssé válik a hír, illetve a szöveg pontossága, hitelessége, valamint a megértési folyamat feltárása. Ezek miatt tehát a reveláció erejével hat ránk az, ha a pedagógia tudománya a hermeneutikai megközelítést alkalmazván úgy tekinti a nevelés és oktatás folyamatát, mint ami leírható egyfajta szövegmegértési folyamattal.

A hermeneutika gadameri értelmezése jól alkalmazható az iskolai oktatási és nevelési folyamatra. A szöveg megértése, ahogy *Gadamer* leírja, és a pedagógiai folyamat az alapján kapcsolható össze, hogy a tanítás és tanulás egyfajta megértési, értelmezési folyamatként fogható fel, amelyben a tanárnak és a diáknak meg kell értenie a másik fél gondolkodását, érzelmeit, azt a szituációt, amelynek mindketten részesei és alkotói. Ha a szövegértés analógiáját kölcsönvesszük az iskolai nevelés leírására és elemzésére, akkor érdemes következetesen végigvinni a gadameri gondolatokat. Eszerint a szöveg olvasásakor bizonyos előismeretekkel és elvárásokkal rendelkezik az ember, amelyet a szöveg további feldolgozása során állandóan újragondol, felülvizsgálva az előző elképzeléseket, vázlatokat. (*Gadamer*, 1984) Az előítélettel, előzetes ismeretekkel történő értelmezés ugyanakkor azt a veszélyt rejt magában, hogy nem kerül be új elem a megismerő rendszerbe. Hogyan lehet így biztosítani az ismeretlen dolgok megértését? „...a megértés csak akkor éri el igazi lehetőségét”, írja *Gadamer*, ha az ember „...megvizsgálja előítéleteinek legitimitását, azaz: eredetét és érvényességét.” (*Gadamer*, 1984: 192) A megértésre törekvő embernek nem szabad ellenőrzés nélkül használnia előzetes ismereteit, a megértés folyamata során megrajzolt vázlatait, de kerülnie kell a saját vélemény és a korábbi ismeret kizárását vagy elfelejtését is. A másik fél véleményének megértését az segíti elő, ha a megismerő ember nyitott a másságra, illetve ha vállalja a saját előzetes ismereteit, feltételezéseit, elfogultsá-

gát. A fel nem ismert előítélet vagy ismeret vakká és süketé teszi az embert a valóság fel-táráskor. Tehát két belső feltétel, a nyitottság és a tapasztalásra való készség védi meg az embert a dogmatizmus elfogultságától. Nemcsak a megértési folyamatra, hanem az embertársi viszonyokra is érvényes a nyitottság szükségessége, mégpedig kétféle értelemben is. Az egyik a kommunikáló partnerek szabad közlésének és megnyilvánulásának lehető-sége, a másik a két fél nyitottsága az új dolog befogadására, meghallására.

Ha az iskolai szintérre adaptáljuk a megértés hermeneutikai felfogását, akkor többféle megértési folyamattal is számolnunk kell. Számolnunk kell például a pedagógusok kö-zötti, a tantestületen belüli megértéssel, a tanárok és az igazgató közötti megértéssel és természetesen a pedagógus és a diákok közötti megértéssel is. Ez utóbbi megértési folya-matot emelem ki a továbbiakban, hiszen a pedagógia legfontosabb kérdése mégiscsak a tanítás és nevelés tartalmának és módszerének kiválasztása, és ennek rendelődik alá a többi társas szintér befolyásoló hatása is.

A tanárok és a diákok számára elengedhetetlen feltétel egymás megértése akkor, ha fontosnak tekintjük, hogy a két fél megfelelően tudjon hatni egymásra és képesek legye-nek változtatni saját ismereteiken, cselekvéseiken. A tanár és a diák kölcsönös egymásra

Az intézményes nevelés során nemcsak a tanítás-tanulás folya-matában fontos a kölcsönös megértés, tehát annak a nyo-mon követése, hogy megfelelően értik-e egymás kognitív folyama-tait a kommunikáló felek. Az ér-telmi képességek fejlesztése min-dig egy társas erőterben valósul meg, ami befolyásolja a tanítás-tanulás folyamatát, eredményes-ségét. Az is lényeges tehát, hogy a tanár és a tanuló a társas és az emocionális történésekre is nyitott legyen, és így lehetőség nyíljon a sikeres tanulás és taní-tás körülményeinek megteremtésére.

hatásának említésekor persze nem veszthet-jük szem elől azt a tényt, hogy az iskolai szo-cializációs folyamatban a pedagógusok az irányítók, nekik van gazdagabb és tudatosan használható eszköztáruk a tanulók befolyá-solására. Az intézményes nevelés során nem-csak a tanítás-tanulás folyamatában fontos a kölcsönös megértés, tehát annak a nyomon követése, hogy megfelelően értik-e egymás kognitív folyamatait a kommunikáló felek. Az értelmi képességek fejlesztése mindig egy társas erőterben valósul meg, ami befo-lyásolja a tanítás-tanulás folyamatát, ered-ményességét. Az is lényeges tehát, hogy a ta-nár és a tanuló a társas és az emocionális tör-ténésekre is nyitott legyen, és így lehetőség nyíljon a sikeres tanulás és tanítás körülmé-nyeinek megteremtésére. Mivel az iskolai szituációban a pedagógusnak van irányítói, vezetői szerepe, ezért a továbbiakban arra keressük a választ, hogy miképpen biztosít-

ható a pedagógus részéről a megértés feltétele, a nyitottság, a tapasztalásra való készség. Az egyik lehetőség az önreflexióra való igény és képesség kialakítása, amely attitűd alap-ja jórészt a tanárképzés során alakítható ki. A másik lehetőség abban rejlik, ha feltárjuk és leírjuk azokat az ismereteket vagy tágan értelmezett előítéleteket, amelyek a felnőttek-nek a gyermekekről alkotott gondolkodását befolyásolják.

A pszichológia egy kisebb területe, a fejlődéslélektan és a szociálpszichológia határterü-lete ezeket az előítéleteket szülői vagy felnőtti vélekedéseknek nevezi, amelyek többnyire a gyermek fejlődésével, a fejlődés okaival, módozataival és a neveléssel kapcsolatos néze-teket tartalmazzák. A szülői vélekedés kifejezést gyűjtőfogalomnak tekinthetjük, amelyhez a következő elnevezések tartoznak: naiv teória, elvárások, attribúciók, percepció, szociális reprezentáció, etnoteória, kulturális nézetek. Ezeket a nézeteket a szülők és a nevelők elfo-gadják, igaznak tartják anélkül, hogy érvényességét, igazságát kétségbe vonnák.

Hozzávetőlegesen 25–30 évvel ezelőtt jelentek meg a két diszciplína metszéspontján azok az empirikus kutatások és teoretikus írások, amelyek arra mutattak rá, hogy a szülők

kultúrájukról vagy réteghelyzetükről függően eltérő nézetekkel rendelkeznek a gyermekek kognitív képességeinek megjelenési időpontjával kapcsolatban. (Ninio, 1979) A szülői vélekedésekkel foglalkozó önálló kutatások kialakulása jórészt a kognitív pszichológia térnyerésével magyarázható. Korábban a behaviorista szemléletnek megfelelően a családi nevelés vizsgálata többnyire a szülői nevelési gyakorlat vagy nevelési módszer leírását foglalta magába, amelyet úgy jellemez szellemesen az egyik szerző, hogy a pszichológusok a kisbabát gondozó anyának sokszor nem tulajdonítottak nagyobb kognitív kapacitást, mint saját csecsemőjének. (Parke, 1978) A szülői vélekedéseknek mint a nevelés egy önálló tényezőjének a kiemelése lehetővé tette, hogy megismerjük azokat a nevelés során hosszabb távon is működő nézeteket, gondolati tartalmakat, amelyek közül néhányat már a szülővé válás előtt is elsajátítunk, és amelyek meghatározzák a gyermekről megszerezhető tapasztalatainkat, ismereteinket, valamint az alkalmazott nevelési módszereket is.

A szülői vélekedés-kutatásoknak van néhány olyan eredménye, amely kapcsolatba hozható a pedagógusok megismerő tevékenységével, illetve a megértés során használt kész ismeretekkel. Ilyen eredménynek tekinthető a fejlődés implicit elméletét feltáró vizsgálat. Ebben olyan képességek megjelenési idejét kérdezték meg a szülőktől, amelyek nem figyelhetők meg könnyen a gyermekkel való közvetlen foglalkozás során, és amely képességek kialakulási időpontjáról ugyanakkor pontos ismeretek állnak rendelkezésre egy teszt alapján. (D'Alessio, 1990) A vizsgálatban a szülőknek az egyes kognitív képességek megjelenési időpontjára vonatkozó becslését és a képességek valószínűs megjelenési idejét mérő teszt eredményét hasonlították össze. Az eredmények azt mutatták, hogy a szülők az 5 évesnél fiatalabb gyermek képességeit jelentősen alábecsülik, tehát sok képességről azt feltételezik, hogy csak 5 éves kor körül jelennek meg, jöllehet a teszteredmények szerint már kisebbeknél is megtalálhatók. A 6 évesnél idősebbek képességeit jelentősen túlbecsülték a szülők, vagyis már a 6 éves gyermektől is elvártak olyan képességeket, amelyek csak 9–10 éves gyermekeknél jelentek meg. A fejlődésről alkotott szülői implicit elmélet tehát tartalmaz egy, az 5 évesekre vonatkozó prototipikus képet a gyermekről, valamint egy kisebb, inkompetens és egy túlzottan is kompetensnek tartott nagyobb gyermekről alkotott felfogást. Hasonló torzítást jelzett ugyanez a vizsgálat a tanárok körében is. Ők szintén túlbecsülik a 6–10 éves iskolások következtetési és absztrakt téri képességeit, vagyis a tanárok szerint már a 6–7 éves gyermekek is rendelkeznek olyan következtetési képességgel, amely a teszteredmények szerint csak 9 vagy 10 éves korban jelenik meg. Ezek az adatok arra is felhívják a figyelmet, hogy léteznek olyan nézeteink a gyermeki fejlődéssel kapcsolatban, amelyek érzéketlenek a közvetlenül megszerezhető tapasztalatokra, és amelyek rejtett módon mégis meghatározzák az elvárásainkat.

A megismerés során működő vélekedésekkel kapcsolatban az is fontos kérdés, hogy vajon van-e kapcsolat a nézetek, „előítéletek” és a cselekvés között. A gyermekek kognitív fejlődésének vizsgálata azt jelezte, hogy az az anya, aki szerint a gyermek gondolkodása konstruktív jellegű, több és hosszabb interakciót tartott fenn a gyermekével és magasabb mentális művelet használatára készítette a 4 éves gyermeket egy papírhajtogatási feladatban. Azok az anyák pedig, akik a gyermek automatikus ismeretszerzésében bíztak, kevesebb és rövidebb interakciót tartottak fenn a gyermekükkel és alacsonyabb szintű gondolkodási szintet vártak el tőle. (McGillicuddy-De Lisi, 1982) A szülői vélekedések és a cselekvés közötti kapcsolat fontosságán túl az is vizsgálható szempont, hogy vajon a nézeteknek és a különböző nevelési módszereknek van-e hatása a gyermeki fejlődésre. Egy longitudinális vizsgálat azt bizonyította, hogy a komplexebb és árnyaltabb fejlődés-fogalommal rendelkező szülők gyermekeinek kognitív és szociális kompetenciája fejlettebb volt, mint a kevésbé árnyalt gondolkodású szülők gyermekeié. (Sameroff – Feil, 1985).

Más vizsgálat is azt igazolta, hogy ha a szülő szerint a gyermeki megismerés konstrukciós folyamat és ha a szülő magasabb gondolkodási műveletek használatára készíti a gyermeket, akkor a gyermek jobb kognitív képességekkel rendelkezik. (McGillicuddy-

De Lisi, 1985) Nemcsak a gondolkodásról vallott vélekedések, hanem az iskolai (például matematikai) teljesítményekkel kapcsolatos szülői elvárások is meghatározzák a gyermekek osztályzatait, önértékelését és elvárásait. (Parsons – Adler – Kaczala, 1982) A szülői elvárások erejét bizonyítja az a vizsgálat is, amely szerint az anyák 2. osztályos gyermekükkel kapcsolatos elvárásai előre jelezték a 6. osztályos teljesítményeket. (Hess – Holloway – Dickson – Price, 1984) Az elvontnak tűnő elvárásokat a szülők olyan vélekedések formájában adták át a gyermeknek, amelyek a gyerek képességéről, a feladat nehézségéről és fontosságáról szóltak.

Jóllehet az itt bemutatott vélekedések többnyire szülői nézeteket tükröznek, mégis adekvátnak tekinthető a szülői és pedagógusi nézetek hasonlóságának gondolata. Ennek egyik oka az, hogy bizonyos tartalmi hasonlóságot fedezhetünk fel a szülők és a tanárok attitűdjeiben a kulturális miliő azonossága miatt. A hasonlóság másik okát abban lelhetjük fel, hogy a vélekedések, a viselkedés és a gyermeki fejlődés között ugyanolyan kapcsolat tételhető fel mindkét csoportnál. Ha sikerül megismerni a pedagógusok nyíltan megmutató vagy rejtett elvárásait, vélekedéseit, „előítéleteit”, akkor lehetővé válik a pedagógus oldaláról a vélekedések és a konkrét napi tapasztalatok összemérése és így a megfelelő alkalmazkodás és irányítás a tanítás és nevelés során. A folyamatos pedagógusi nyitottság pedig hozzájárulhat a tanulók egészségesebb szocializációjához, fejlődéséhez.

Irodalom

- D'Alessio, M. (1990): Social representations of childhood: an implicit theory of development. In: Duveen, G. – Lloyd, B., (eds): *Social representations and the development of knowledge*. Cambridge University Press. Cambridge – New York – Port Chester – Melbourne – Sydney. 70–90.
- Gadamer, H.-G. (1984): *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlata*. Gondolat, Budapest.
- Hess, R. D. – Holloway, S. D. – Dickson, W. P. – Price, G. G. (1984): Maternal Variable as predictor of Children's School Readiness and Later Achievement in Vocabulary and Mathematics in Sixth Grade. *Child Development*, 55. 1902–1912.
- McGillicuddy-De Lisi, A. V. (1982): The Relationship between Parents' Beliefs about Development and Family Constellation, Socioeconomic Status, and Parents' Teaching Strategies. In: Laosa, L. M. – Sigel, I. E. (eds): *Families as Learning Environments for Children*. Plenum Press, New York – London. 261–299.
- McGillicuddy-De Lisi, A. V. (1985): The Relationship Between Parental Beliefs and Children's Cognitive Level. In: Sigel, I. E. (ed): *Parental Belief Systems. The psychological consequences for children*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey – London. 7–24.
- Ninio, A. (1979): The naive theory of the infant and other maternal attitudes in two subgroups in Israel. *Child Development*, 50. 976–980.
- Parke, R. D. (1978): Parent-infant interaction: Progress, paradigm, and problems. In: Sackett, G. P. (ed): *Observing behavior*. Vol.1. University Park Press, Baltimore. 69–94.
- Parsons, J. E. – Adler, T. F. – Kaczala, C. M. (1982): Socialization of Achievement Attitudes and Beliefs: Parental Influences. *Child Development*, 53. 310–321.
- Sameroff, A. J. – Feil, L. A. (1985): Parental Concepts of development. In: Sigel, I. E. (ed): *Parental Belief Systems. The psychological consequences for children*. Lawrence Erlbaum Associates – Publishers Hillsdale, New Jersey – London. 83–105.